

スクールカウンセラーが実施する年間を通した教員研修の有効性について

深澤大地

富山県こどもこころの相談室

〒930-0854 富山県富山市城北町21-10-310

(2019年4月22日受付、2019年11月19日受理)

抄録：スクールカウンセラーの実際の活動の中には、教員の支援力を高めるための教員研修がある。しかし、教員研修の実施の有無、回数、時間、内容は、学校の状況、管理職の意識、スクールカウンセラーの能力・経験等によって大きな違いがある。本研究では筆者が勤務するB公立中学校に勤務していた教員を対象に年間を通した教員研修をスクールカウンセラーが実施した。教員研修は教育相談に関する内容とし、年間8回、1回45分の「校内研修用教育相談プログラム」として実施し、学校の教育相談体制に与える効果について検討した。「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」を用いた事前事後の質問紙の分析から、「積極的関心」「情報交換」「生徒指導部会」に有意な変化が見られ、スクールカウンセラーによる年間を通した継続的な教員研修の有効性が示唆された。

(別刷請求先：深澤大地)

キーワード：スクールカウンセラー、教員研修、校内研修用教育相談プログラム

緒言

平野(2003)はスクールカウンセラー(以下、SC)の実際の活動は、各学校の教育相談体制、教職員のSCの理解や需要のあり方、配置されたSCの経験や能力によって異なると前置きしたうえで、「(1)児童生徒への直接的な支援活動、(2)児童生徒への間接的な支援活動、(3)連携活動、(4)広報活動、(5)教師や保護者の支援力を高める活動、(6)そのほか」の6つにまとめている。この中で教員研修は(5)の教師や保護者の支援力を高める活動に位置付けられる。

伊藤(2003)は「学校現場では、校内研修会の時間が年間計画のなかに組み込まれている。しかしその内容については学校によって、あるいは学校の状況によってずいぶん異なるようである(p.128)」と述べている。坂本・一門(2002)はSCが教員研修を実施した学校の研修内容をまとめる中で、「不登校児理解の方法などについての講義が中心であったが、描画法、動作法、エンカウンターなどの実技研修を行った学校もあった。(p.37)」としており、内容の多様さがうかがわれる。

また、筆者のこれまでの経験からも、教員研修を積極的に依頼してくる学校もあれば、教員研修をSCに依頼するという発想がない学校もあり、同じ市町村や校種でも勤務した学校によって温度差がある。このことについて、坂本・一門(2002)はSCによる校内研修の調査の中で、

未実施の学校の理由について「時間確保の難しさがその主たるものであったが、スクールカウンセラーが研修をその業務として捉えていない学校もあった(p.37)」と指摘している。このことから、時間の確保という学校側の問題と、配置されているSCが教員研修を業務として捉えているかという意識の違いもある。

先行研究を概観していると教育相談の内容を扱った研修はSCの実施に限らず多様な形態で実施されている(山崎, 2002; 下司ら, 2005; 土屋, 2007; 坂本, 2011; 藤岡, 2017; 佐藤, 2018等)。いずれの研究も、実践を取り上げたり、質的分析をしたりしているものが多く、実証的な研究は見られない。これは、教員研修が年に一回～数回などの継続性のない単発の研修で終わってしまうことと関係があるように思われる。また、伊藤(2003)が「すべての基本は、その学校の実情や児童生徒たちの実態、そしてその背景にある地域の特徴を知り、教師と一緒に考えていこうという姿勢にある(p.135)」と述べているように、SCだからこそ、地域性、学校の特徴、生徒の実態等が見えやすくなることも多い。このことから、SCの視点から教育相談に関する教員研修を継続的に行うことで教員の教育相談能力の向上を図ることの意義や必要性は大きいと考えられる。また、SCが実施することは同じ学校の全教員が同じ話を聞き、同じ体験をすることになるため、個々の教員の資質の向上のみならず、学校全体の教育相談体制に影響を及ぼしやすくなるのではないだろうか。

そこで本研究では、公立中学校において年間を通した教員研修をSCが企画、実施し、学校の教育相談体制に与える効果について検討した。

研究方法と対象

1. 調査対象者

A県B公立中学校に勤務する教員38名（講師・管理職を含む）を対象としたが、事前事後アンケートに回答をした28名を分析対象（男性：16名、女性：12名）とした。なお、フェイスシートで経験年数を尋ねたところ、1年目～3年目が11名、4年目～6年目が4名、7年目～9年目が3名、10年目～12年目が0名、13年目～15年目が0名、16年目～18年目が1名、19年目～21年目が1名、それ以上が8名であった。

倫理的配慮として、データは研究目的にのみ使用すること、個人を特定されないこと、任意であり回答しないことで不利益を被ることはないことを説明した。

2. 時期

時期は201X年5月～201X+1年3月までであった。

3. 教員研修の内容

鵜飼（2002）は「学校から研修会講師を依頼される場合には、その時期や対象によって、学校なりの意図が明確に感じ

られる。（p.121）」と述べている。B公立中学校では、SCが赴任した4月に校長から「若い教員が多く、教育相談について知識や経験がない者が多いので定期的に教育相談に関する研修を行ってほしい」という依頼があった。この依頼を受け、年間を通した教員研修の企画・実施のため、教育相談担当教員とB公立中学校の課題になっていることを整理した。その結果、①不登校の生徒が多いこと、②相談室登校をしている生徒が多いこと、③教員経験1～3年目までの教員が多く、生徒や保護者とのコミュニケーションや日常的な悩み相談に苦慮していることが確認された。これらを踏まえて、全8回の内容を検討、決定し、これを「校内研修用教育相談プログラム」とした（表1）。

研修形式について、河合（1995）が「常に具体例に接しながら、詳細に考えることの繰り返しが教師の成長に一番役立つのではないだろうか（p.166）」と述べており、講義を聞くという受け身の研修よりもワークや自由な話し合いの利点を強調していることから、講義形式ではなく、双方向対話型の研修形式を意識した。なお、研修日は全てSCが勤務する曜日で、研修時間は、多忙な教員の負担になり過ぎないように、原則16時～16時45分の45分間とした。管理職の強い意向もあり、原則、全教員の参加（管理職も含む）を求めたが、出張や、急な生徒指導等で参加できない者も各回数名いた。第1回は5月で、「学級の人間関係づくり（1）」ということで、構成的グループ・エンカウンターについての講義を行った。講義では、エクササイズを楽しく

表1. 校内研修用教育相談研修プログラムの研修テーマと内容

回	月	研修テーマと内容
第1回	5月	「学級の人間関係づくり①」 新聞紙タワーとシェアリングの体験
第2回	6月	「学級の人間関係づくり②」 新聞文字探しとシェアリングの体験
第3回	7月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究①」 不登校女子の事例（3学年担当）
第4回	10月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究②」 自傷行為をする女子の事例（2学年担当）
第5回	11月	「インシデントプロセス法を用いた事例研究③」 対人関係が上手くいかない男子の事例（1学年担当）
第6回	12月	「不適応行動の理解について」
第7回	1月	「生徒・保護者の話の聴き方①」 非言語について理解と面接のロールプレイ
第8回	3月	「生徒・保護者の話の聴き方②」 受容・共感の学習と面接のロールプレイ

することが目的ではなく、そのエクササイズを通して自他の気持ち等についてシェアリングをすることの重要性を強調して伝えた。その後、新聞紙タワーのエクササイズを行った。第2回は6月で、「学級の人間関係作り(2)」ということで、新聞文字探しのエクササイズを行った。第3回は7月で、「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(1)」を行った。事例の提出は3学年の担当で、不登校の事例であった。インシデント・プロセス法は事例提供者に簡単な出来事だけ提出してもらい、参加者が質問をしながら生徒の実像を浮かび上がらせていく。8月は夏休み、9月は体育大会等があり、研修会を実施する時間が確保できなかったため、第4回は10月に実施した。「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(2)」ということで、事例の提出は2学年の担当で、自傷行為の生徒についての事例であった。第5回は11月で、「インシデントプロセス法を用いた事例検討会(3)」ということで、事例の提出は1学年の担当で、対人関係に困難を示す生徒の事例であった。第6回は12月に行った。「不適応行動の理解」ということで、不適応行動が起きる心の仕組みや、その理解の仕方等について講義・ワークを行った。第7回は1月に行った。「生徒・保護者の話の聴き方(1)」ということで、コミュニケーションや、相談を聴くときには、非言語的コミュニケーションの影響が大きいことについての説明を講義やワークを通して行った。それを踏まえて、面接のロールプレイを行った。第8回は2月の予定であったが、時間の確保ができなかったため3月に行った。「生徒・保護者の話の聴き方(3)」ということで、Rogers(1957)の三条件について講義を行ったあと、2人組に分かれて面接のロールプレイを行った。

4. 効果測定

問題と目的でも述べたように、学校のことをよく理解しているSCが、年間を通した継続的な教員研修をすることで、全教員が研修で同じ話を聞き、同じ体験をすることで、学校全体の教育相談体制に影響を与えようと考えたため、効果測定は伊藤(1997)の「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」を使用した。

この尺度は教育相談に対する関心や研修意欲を問う「積極的関心」、教師間・学年部会などで子どものことに関する情報交換の程度を問う「情報交換」、生徒指導部会の活動を問う「生徒指導部会」、いじめ対策委員会の活動を問う「いじめ対策」、相談室の活動を問う「相談的雰囲気」の5つの下位尺度から構成される。なお、「いじめ対策」はいじめ対策委員会に出席する教員はごく一部に限られ、定期的開催されていなかったことから今回の測定からは除外した。回答は「そう思わない」「どちらかといえばそう思わない」「どちらかといえばそう思う」「そう思う」の4件法であった。

質問紙は「校内研修用教育相談プログラム」の事前(pre)と事後(post)に実施し、事後調査では自由記述欄を設け、「研修内容について」「回数や時間について」尋ねた。質問紙の回答時間は5分程度であった。

結果

「所属校の教育相談体制に関する質問尺度」のpre得点とpost得点の平均値と標準偏差と α 係数を示す(表2)。なお、本研究では項目数に対する回答者が少ないために、本研究での α 係数を載せるのではなく、原尺度の α 係数を掲載した。

表2. 教育相談体制に関する質問尺度の平均値、標準偏差、 α 係数

	pre	post	t 値	α 係数
積極的関心	14.46 (2.18)	15.29 (2.26)	-2.41*	0.863
情報交換	17.50 (2.85)	15.68 (3.16)	2.81*	0.762
生徒指導部会	7.29 (2.17)	8.54 (1.69)	-3.23*	0.902
相談的雰囲気	11.18 (2.09)	10.60 (2.06)	1.22	0.631
上段M 下段SD				* $p < .05$

「積極的関心」の平均値(標準偏差)は、pre得点で14.46(2.19)でpost得点は15.29(2.26)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=-2.41, p<.05$)。「情報交換」の平均値(標準偏差)は、pre得点で17.50(2.85)でpost得点は15.68(3.16)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=2.81, p<.05$)。「生徒指導部会」の平均値(標準偏差)は、pre得点で7.29(2.17)でpost得点は8.53(1.69)であった。対応のある t 検定の結果、有意な変化がみられた($t=-3.23, p<.05$)。「相談的雰囲気」では有意な変化はみられなかった。

さらに、「校内研修用教育相談プログラム」の事後に行った自由記述について集計を行った。まず、内容についての

自由記述では26件の反応があった(表3)。分類したところ、「話の聴き方について」が8件、「共感的理解について」が8件、「教員同士の意見を聞き合い、教員全体で考えたこと」が6件、「アドバイスについて」が2件、「非言語の重要性」が2件、「その他」が3件であった。

さらに、回数、時間の研修形態について尋ねたところ、28件の反応があった(表4)。分類したところ「研修についての肯定的な意見」が9件、「次年度への期待」が6件、「時間について」が4件、「教員研修についての提案」が4件、「自己の振り返り」が3件、「継続性」が2件、「回数」が2件であった。

表3. 内容についての自由記述

話の聴き方について(反応数8件)
<ul style="list-style-type: none"> ・面接の仕方、話の聴き方が具体的に分かった。 ・具体的な面接のテクニックについて分かった。 ・色々とアドバイスするよりはまずは相手の話に対して聴いてあげることが大事だと思った。 ・生徒への話の聴き方が参考になった。 ・聴くことなど、生徒とのかかわりについて活用できることを多く学べた。 ・よく聴くことを心掛ける人が増えたように思う。 ・話の聴き方など、分かっていることでも、日々の生活で忘れてしまっている。生徒への接し方について学び直すことができた。 ・まずは生徒の声をしっかり聞き入れることが大事だと思った。
共感的理解について(反応数8件)
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が思っていることと、相手が思っていることは異なるのだということが分かった。 ・経験において、似たことはあっても同じことは無いということが分かった。 ・話を共感的に聞くことを心掛けるようになった。 ・相づちの打ち方や、共感の仕方にも気をつける点が多々あることが分かった。 ・共感的理解の大切さを改めて学ぶことができた。 ・より生徒の目線に立って、生徒の心情を理解して考えながら、会話をするようになった。等
教員同士の意見を聞き合い、教員全体で考え合えたこと(反応数6件)
<ul style="list-style-type: none"> ・研修の中で先生方の意見を聞き合えたことがよかった。 ・教員同士で、ロールプレイやワーク等を体験して子ども目線になって考えることが出来た。 ・事例を持ち寄って、他学年の先生方と話し合うことで新しい考えを持つことができた。 ・事例を基に教員全体で考える研修によってこれからも実践に活かせる。 ・先生方の様々な対応の仕方について聞くことができて勉強になった。 ・教員全体で学校の問題に取り組んでいくことで、全体で取り組む意識ができる感じがした。
アドバイスについて(反応数2件)
<ul style="list-style-type: none"> ・アドバイスすることのメリットとデメリットを考えるようになった。等
非言語の重要性(反応数2件)
<ul style="list-style-type: none"> ・非言語が大切であることを学んだ。等
その他(反応数3件)
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が普段考えていること言語化できる機会が多かった。 ・生徒にしてあげたいという気持ちが強いので、自分を律するための知識を得ることができた。 ・この定期的な研修が心の支えになっていて、生徒と冷静に穏やかに接することができるようになってきた気がする。この研修が終わったら元に戻ってしまう不安もある。

考察

1. 教育相談体制について

「積極的関心」の得点に変化がみられたことについては、「校内研修用教育相談プログラム」の中で、生徒や保護者の言動を良し悪しのみで捉えるのではなく、生徒や保護者の不適応行動の背景にはどのような意味があるのかという言葉や行動、症状の意味を理解しようとする意識が研修の継続的な研修をしていく中で高まり、生徒や保護者の心について積極的な関心をもつようになったものと考えられる。和田(1999)は教師に伝えるべき臨床心理学的な見方として「(1)子どもの心理面を理解する際に子どもの内側の視点から見る、(2)子どもを内側から見るとはどういうことか体験する。カウンセリング研修の中からその技法のヒン

トを得る。(p.108)」と述べているように、SCの専門性の一つである臨床心理学的な視点からの研修は有効であったと考えられる。これは自由記述の、「話を共感的に聞くことを心がけるようになった」等からも推測される。また、今回の教員研修では単発ではなく、継続的に若手もベテランも管理職も参加した研修で双方向対話型の研修を意識したことによって、SCや教員同士で色々な意見を出し合い、それぞれの異なった見方を考え表現できたことで、多様な考え方を受け入れることができるようになったことが、生徒や保護者に対する積極的な関心にも繋がっているのではないかと考えられる。これは、河合(1995)は現職教員が大学に研修に来る制度を述べる中で、「自分としては常識と思っていることが、学生たちにすれば、新鮮なこととして受け止められたり、あるいは、まったく奇妙なこととして

表4. 回数・時間についての自由記述

教員研修について肯定的な記述（反応数 9 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・大変勉強になった。研修で学んだことを次の日から実践した。 ・もともと、SCという職に興味があったので、様々な話を聞くことが出来て良かった。 ・誰かに教えられるという時間、機会はこの研修の時だけなのでとても有意義だった。 ・なかなか話を聞ける機会がないので研修会を開いてもらえてありがたい。 ・教育相談の大切さを実感する貴重な機会になった。等
次年度への期待（反応数 6 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・自参考になることがたくさんあるので、継続してほしい。 ・とても理解が深まったので、ぜひ継続してほしい。 ・毎年このペースで継続してほしい。 ・次年度も引き続きお願いしたい。等
時間について（反応数 4 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・あっという間の 45 分間だった ・短い時間で中身の濃い内容を学ぶことをできて良かった。 ・1 回の時間が 45 分と長くなく、苦にならなかった。 ・時間が程よく、先生方が気軽に参加していたように思う。
教員研修についての提案（反応数 4 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・夏休みなどの長期休暇中に長いものを入れてもよいと思う。 ・研修は必要だと思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい。 ・担任が落ち着いて学級の生徒を見送り、教室を空にしてからで間に合うか、テスト期間は放課後に学習支援を必要としている生徒に対応したい。等
自己の振り返り（反応数 3 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・自分が今までやってきた方法や生徒との対し方がそれで良かったのか振り返りながら聞くことが出来る研修だった。 ・その都度、もっとこうすれば良かったのかと振り返ることが多かった。等
継続性（反応数 2 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に行うことで身につく感じがした。 ・忙しいとできないことを定期的に行うことによって、先生方の力になっていると感じた。
回数について（反応数 2 件）
<ul style="list-style-type: none"> ・8 回という回数は多かった。 ・月 1 回の研修頻度のスピードがちょうど良かった。

感じられたりするのを体験することによって、異なった観点から自分の教師としても生き方を再検討できる。これは非常に意味のあることである。(p.168)」と指摘していることとも関係していると考えられる。自由記述からは、「教員同士で、ロールプレイやワーク等を体験して子ども目線になって考えることができた」等の記述がみられ、教員が主体的な学びをしたことがうかがえる。このことから、SCが実践する年間を通した継続的な教員研修を行うことには大きな意義があると考えられる。

「生徒指導部会」の得点が有意に高くなった。B公立中学校では生徒指導部会は、毎週定期的に開催されているが、全教員が参加するわけではなく、管理職、学年主任、養護教諭、教育相談担当教員等の教員が参加していた。生徒指導部会での内容は、出席している教員が他の参加していない教員にも話題として話されたり、今後の関わりについて話されたりすることで、学校全体の生徒指導や教育相談に対する重要性を示す一つの指標にもなると考えられる。このことから、生徒指導部会についての全教員の考え方は学校全体の生徒理解、保護者理解に大きく関係してくる。伊藤(2003)は校内で事例検討会を行う際の留意点について述べる中で「スクールカウンセラーから『こういう見方もできるので?』というように『もう1つの視点』を提供することにより教師が行き詰まりから解放されることもある。見立てにしても手立てにしても、その学校の現状と生徒の実態を踏まえたアドバイスでないと、その後の対応には生かしくい。(p.135)」としている。本プログラムの中で、インシデントプロセス法を用いた事例検討会で同じ学校に勤務する全教員が協力して一つの事例について、知恵を出し合って検討したこと、学級の人間関係づくりを実際に体験したこと、グループワークを多く用いたこと等によって、学校全体の生徒・保護者理解が深まったり、同じ方向性で対応しようとしたりする意識に変化していったものと考えられる。事後の自由記述からは「研修を通して、よく聴くということを心がけようとする人が増えたように思う」「教員全体で学校の問題に取り組んでいくことで、全体で取り組む意識ができるような感じがした」「事例をもとに教員全体で考える研修によってこれからの実践に生かせる」等の感想からも、学校全体の教育相談体制への意識の変化に繋がったのではないかと推察される。

「情報交換」は校内研修用教育相談プログラムの前後で有意に低くなった。自由記述を見てみると「なかなか話を聞ける機会がないので、研修会を開いてもらえてありがたい」「忙しいとできないことを定期的に行うことによって、先生方の力になっていると感じた」「8回という回数は多かった」等という教員の日常の教育の中での多忙がうかが

える記述が複数みられた。教員をめぐる現状の一つとして、文部科学省(2006)は「社会の変化への対応や保護者等からの期待の高まり等を背景として、教員の中には、多くの業務を抱え、日々子どもと接しその人格形成に関わっていくという使命を果たすことに専念できずに、多忙感を抱いたり、ストレスを感じている者が少なくない」と教員の多忙化を挙げている。このことから、教師の多忙化が、情報交換をすることの時間的余裕や心理的余裕を奪い、情報交換が希薄になったのではないかと考えられる。

「相談的雰囲気」の得点には変化が見られなかった。「相談的雰囲気」の質問項目を見てみると、質問項目の半分が「教育相談室は子どもが利用しやすいようになっている」「教育相談室の施設・設備が十分に整っていない」という構造的な視点について尋ねている。施設の整備等、年度途中で大きな変更はしにくいことが推察される。また、教育相談室はすべての教員が日々、出入りする場所にはなっておらず、教育相談担当の教師が主に担当することになっている。そのため、教育相談室を利用することのない教員には変化が起きにくかったのではないだろうか。このことから、研修の中で相談的雰囲気について考えるため、部屋の構造や物の配置等について話したりする機会を研修の中でも意図的に作ることも検討すべきことであると考えられる。

2. 回数や時間設定について

本研究では、全8回、各回45分の設定とした校内研修用教育相談プログラムを実施した。鶴飼(2002)は、「学校は、1週間のスケジュールが時間割毎に決まっており、放課後も部活の指導や各種委員会、連絡会、教職員会議等がびっしりと組み込まれ、教師は非常に多忙である。その点を考えて、校内研修会は、最大1時間半、普通は1時間程度で終わることが当たり前である。それ以上の時間設定は、時間割の変更を伴い、かなり難しい。(p.122)」と述べている。筆者もB公立中学校にSCとして勤務した際の日常の様子から、多忙な教員に対して、さらに年間を通した継続的なSCの研修会を加えることは、大きな負担になる可能性が懸念された。このことから、(1)1回の時間をできるだけ、短いものにすること、(2)SCによる一方的な講義ではなく、参加者の教員が主体的に楽しく学んで体験でき、実践に生かせる内容にすることの二点を意識した。事後の自由記述からは、「1回の時間が45分と長くなくて苦にならなかった」「時間が程よくて、先生方が気軽に参加していたように思う」「毎年、このペースで継続して実施してほしい」「定期的に行うことでより身につく感じがした」等、回数や時間設定が概ね適切であったことがうかがわれる記述が多くみられた。一方で、「8回という回数は多かった」「研修は必要だと

思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい」等の記述もみられたことから、教員によっては教員研修が負担になっていたことも否定できない。しかし、鶴飼(2002)はSCが行う教員研修について、「こういう機会にうまく教職員にお目見えができると、それ以後の関係が円滑に進む。大切なチャンスである(p.122)」と述べているように、本研究でも、ほぼ毎月、全教員と45分間を研修という時間で共有し、研修をすることは、SCと教員との心理的距離を縮める効果も大きいと感じた。毎回、研修後に、何名かの教職員が研修室に残り、生徒・保護者についての相談を受けるようになったり、生徒理解・保護者理解を超えた人間理解のようなものについてまで深めるような話題が教員から出されることもあったりした。また、日常の中で教員と気軽に雑談ができるようになり、その中から、今、学校で起きていることについて早期に発見、対応できる機会も増え、勤務校で円滑なSC業務ができるようになったと感じた。この点からも、回数や時間を管理職と熟考した上で、SCによる年間を通した継続的な校内研修を行う意義があるのではないだろうか。

3. 年間を通した継続的な教員研修の導入について

文部科学省(2017)は児童生徒の教育相談の充実についてまとめ、SCの職務内容について教職員や組織に対するコンサルテーションを挙げている。その中で「日常的に児童生徒と接する教職員がカウンセリングに関する知識を習得し心理面の問題に対処できるよう、学校経営方針に基づき教職員に対して基礎的なカウンセリングに関する研修を行うことが必須である」と述べている。年8回という年間を通した継続的な教員研修を実施することができた本研究は、非常に稀なことであると考えられる。その理由として、教師は授業や、生徒や保護者の対応だけでなく、会議や研修会の参加、事務処理など、多忙であり、教育相談に関する研修を組み入れる時間が取れないことが大きな要因であると考えられる。また、週に半日程度のSCの貴重な勤務時間に面接を入れることの枠を削り、教員研修に充てることも学校としては大きな取り組みだったと考えられる。このような中で、SCが年間を通した継続的な教員研修をするためには、2つのポイントがあったと考えられる。まず、1つ目は、広報活動としてSCがどのような研修会を企画、実施できるのかということを管理職や教育相談担当教員に知ってもらうことである。土居・加藤(2011)はSCの職務内容の明確化がSCと教員の連携の促進に効果的であることを指摘している。職務内容を明確化する方法として、筆者はSCで入る学校でその年度の最初の勤務日に、A4用紙1枚にまとめた、教職員用のお便りを書くようにし

ている。そこには、SCの自己紹介とともに、「私がSCとして学校でやれること」という項目を設け、児童生徒や保護者との面接以外に、教員研修という項目で、「面接・面談の仕方」「グループ・エンカウンター」「アサーション・トレーニング」「ソーシャルスキル・トレーニング」「事例検討会への参加」「教育相談についての研修」等、SCとしてできることを具体的に載せている。それによって、このSCは具体的にどのようなことができるのか、どのように学校に役に立つのかということがイメージしやすくなる。2つ目は、管理職の学校経営方針である。いくらSCが積極的に研修をやりたいと思っていても、管理職の理解が得られなければ、実践することは不可能である。橋本(2015)は「SCが入る会議の新設や日程の調整などに教務主任等の量力を取り付けたりすることには、校長の判断や指揮が大きく影響を及ぼす(p.94)」ことを指摘している。さらに、「SCは校長に役割や能力が認められれば、活動がしやすくなるとも考えられる(橋本, 2015)」と述べているように、管理職が学校の教育相談体制にどのような問題意識を持ち、教育相談研修についてどれほど積極的であるかによって、年間を通した継続的な教職員研修が行えるかどうかは大きく変わってくると考えられる。このように、まずは、SCが年間を通した教員研修を推進できるための力量を高めておくこと、そして、それを教員に対して具体的に紹介し、管理職との懇談の時間を設けることで、SCが実践する年間を通した継続的な教員研修の実施に繋がるのではないかと考えられる。

4. 今後の課題と本研究の限界点

多忙な教員に対して、さらに研修を実施することは教員の負担感を増大させ、メンタルヘルスの悪化にも繋がる可能性がある。これは「研修は必要だと思うが、日や時間帯についてはもっと担任のことや事務処理の締め切り日に配慮してほしい」等というような、研修が教員の負担になっているという記述もあったことからもうかがえる。また、「長期休業中に時間の長い研修があってもよいと思う」という記述もあり、それぞれの学校の課題やニーズに応じて回数、時間、内容を工夫することが必要であると考えられる。

また、本来は他の学校で統制群を設けることが研究の手続きとして望まれるが、SCとして勤務していない他の学校に、研究協力として複数回のアンケートや打合せの時間をとってもらうことは多忙な教員にとって大変な負担であると感じたため、今回は統制群を設けない形にした。今後、統制群の設定や研修後のフォローアップ調査等を丁寧に行ったり、効果測定の質問紙等を精査したりすることで、本研究の効果の成果や課題がさらに見えてくるであろう。

結論

SCが実施する年間を通した教員研修を行うことは、教員としての能力の向上や、スキルの獲得にとって大変意義がある。そのため、今後、SCが実施する研修をそれぞれの学校にやりやすい形でこの実践が広まり、さらに研究が重ねられていくことで、よりよりSCの研修の在り方について考えていきたい。

引用文献

- 土居正城・加藤哲文 (2011): スクールカウンセラーと教員の連携促進要因の探索的研究. カウンセリング研究 **44**(2), 288-298.
- 藤岡 徹 (2017): 教員研修プログラムと児童生徒支援プログラムの開発について. 子どものこころの脳の発達 **8**(1), 38-46.
- 橋本和幸 (2015): 公立中学校におけるスクールカウンセラー制度に関わる校内体制の整備. カウンセリング研究 **48**, 86-96.
- 伊藤美奈子 (1997): 小・中学校における教育相談係の意識と研修に関する一考察. 教育心理学研究 **45**(3), 295-302.
- 伊藤美奈子・平野直己 (2003): 学校臨床心理学・入門ースクールカウンセラーによる実践の知恵ー. 有斐閣.
- 河合隼夫 (1995): 臨床教育学入門. 岩波書店.
- 文部科学省 (2006): 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm (2019年3月31日検索)
- 文部科学省 (2017): 児童生徒の教育相談の充実について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/

120/shiryō/_icsFiles/afiedfile/2016/11/07/ 1378590_1.pdf (2019年3月31日検索)

- 村山正治・鶴飼美昭 (2002): 実践! スクールカウンセリング. 金剛出版.
- Rogers, C.R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality psychology change. *Journal of Consulting Psychology* **21**(2).
- 伊東 博・村山正治 (監), ロジャーズ選集 (上). 2001, 誠信書房.
- 坂本真也 (2011): スクールカウンセリングにおける教員研修の実践に関する研究ーPCAGIP法を参考にした事例検討についてー. 人間と環境 **2**, 85-96.
- 坂本 裕・一門恵子 (2002): 中学校の教育相談におけるスクールカウンセラー配置の成果とその課題. 九州ルーテル学院大学発達心理臨床センター年報 **1**, 35-38.
- 佐藤哲康 (2018): 初任者教師に対するアクティブラーニングを用いた教育相談研修の実践. 川村学園女子大学研究紀要 **29**(1), 199-206.
- 下司昌一・神山佳代子・小林亜紀ら (2005): 教員に対する教育相談研修の実態調査. 明治大学心理学部附属研究所紀要 **3**, 27-44.
- 土屋明日香 (2007): 身体の「なぞり」と「ずれ」における他者理解ースクールカウンセラーによる校内研修事例を通してー. 心理臨床学研究 **25**(4), 385-395.
- 鶴飼哲子 (2002): 実践! スクールカウンセリング. 金剛出版.
- 和田百合子 (1999): カウンセラーが行う教師にたいするカウンセリング研修の手法についての中間報告. 美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要 **44**, 102-109.
- 山崎康太朗 (2002): 体験型校内研修会「アンガーマネジメント教育」ースクールカウンセラーと連携した校内研修会ー. 月刊学校教育相談 **16**(4), 30-33.

About the Effectiveness of Teacher Training through the Year that a School Counselor Carries Out

Daichi FUKASAWA

Toyama Child Counseling Room,
21-10-310 Jyohokumachi, Toyama-city, Toyama 930-0854, Japan

Abstract : Among the actual activities of the school counselor is teacher training to enhance the support ability of teachers. However, the presence, number, time, and content of teacher training vary significantly depending on the school situation, managerial awareness, and the ability and experience of the school counselor. In this study, a school counselor conducted a year-round teacher training for teachers who worked in B public junior high school where I work. The contents are about the contents of education consultation, and implemented as "Education consultation program for in-school training" once a year for forty five minutes for eight times, and examined the effect given to the education consultation system of the school. As a result, significant changes were seen in "active interest", "information exchange", and "student guidance group", and the effectiveness of continuous teacher training through the year by the school counselor was suggested.

(Reprint request should be sent to Daichi Fukasawa)

Key words : School counselor, Training program, Education counseling program for in-school training

